

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA: APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL NO COTIDIANO DA PROFISSÃO

*Fabrcio Oliveira da Silva**
*Leandro Gileno Militão Nascimento***

RESUMO

O artigo analisa a aprendizagem experiencial de docentes da Educação Básica, professores da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. O foco do estudo versa sobre os modos como os professores desenvolvem seus saberes e práticas educativas no contexto do cotidiano do trabalho em sala de aula. Neste sentido, o trabalho traz para o debate os aspectos relacionais que os docentes logram no espaço escolar, marcado, sobretudo, pelo diálogo com os pares e com os estudantes. O trabalho visa compreender como a formação e o cotidiano do exercício profissional são determinantes para a produção de saberes e competências educativas de professores da Educação Básica. A base teórica fundamentou-se nas contribuições de Nóvoa (1995), Contreras (2002), Larrosa (2002), Silva (2017), entre outros, que trazem para o debate os processos de formação, a autonomia docente e a aprendizagem experiencial no cotidiano da profissão docente. O estudo é de natureza qualitativa e se situa na abordagem (auto)biográfica. Como dispositivo de coleta de informações, foram utilizadas entrevistas narrativas, realizadas individualmente com cada participante. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem experiencial se caracterizou como uma produção de saberes que se produziram a partir de vivências dos professores no cotidiano escolar. As narrativas dos professores nos revelam que é na escola, no contexto do trabalho pedagógico e educativo, que muitos professores logram aprendizagens sobre o ser professor e, nessa condição, constroem modos de compreensão de si e da profissão, logo evidenciando o desenvolvimento da identidade docente.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial. Cotidiano escolar. Docência.

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). ORCID: 0000-0002-7962-7222. Correio eletrônico: fosilva@uefs.br

** Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e em Gestão de Instituições Públicas de Ensino pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Pedagogo, atuando como gestor escolar pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em Salvador (BA). ORCID: 0000-0003-1820-2148. Correio eletrônico: leognascimento@gmail.com

TRAINING NARRATIVES IN TEACHING: EXPERIENTIAL LEARNING IN EVERYDAY OF THE PROFESSION

ABSTRACT

This article analyzes the experiential learning of Basic Education teachers of Salvador city's municipal teaching network. Its focus is on the ways in which teachers develop their knowledge and educational practices in the context of everyday work in the classroom. In this sense this work brings to the debate the relational aspects that the teachers achieve in the school space especially marked by dialogue with peers and students. The aim of this study is understanding how training and the daily practice of work are decisive for the production of knowledge and educational skills of teachers of Basic Education. Its theoretical embasement was organized on the contributions of Nóvoa (1995) Contreras (2002) Larrosa (2002) Silva (2017) among others who bring to the debate the processes of formation, the teaching autonomy and the experiential learning in the daily life of the teaching profession. This study is of a qualitative nature and is situated in the (auto) biographical approachment. As its information gathering device, narrative interviews were used performed individually with each participant. The results showed that experiential learning was characterized as a production of knowledge which were produced from teachers' experiences in school everyday. Teachers narratives reveal us that it is in the school, in the context of the pedagogical and educational work that many teachers achieve learning about being a teacher and, in this condition that many teachers achieve learning about being a teacher and, in this condition, construct ways of understanding about themselves and the profession thus evidencing the development of the teaching identity.

Keywords: *Experiential learning. School everyday. Teaching*

NARRATIVAS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EL COTIDIANO DE LA PROFESIÓN

RESUMEN

En este artículo se hace un análisis del aprendizaje experiencial de docentes de la Educación Básica, profesores de la red municipal de enseñanza de la ciudad de Salvador. El enfoque del estudio versa sobre los modos como los profesores desarrollan sus saberes y prácticas educativas en el contexto del cotidiano del trabajo en el aula. En este sentido el trabajo trae para el debate los aspectos relacionales que los docentes logran en el espacio escolar, principalmente marcado por el diálogo con los pares y con los estudiantes. El trabajo busca comprender cómo la formación y el cotidiano del ejercicio profesional son determinantes para la producción de saberes y competencias educativas de profesores de la Educación Básica. La base teórica se fundó en las contribuciones de Nóvoa (1995). Contreras (2002) Larrosa (2002) Silva (2017) entre otros que traen para el debate los procesos de formación, la autonomía

docente y el aprendizaje experiencial en el cotidiano de la profesión docente. El estudio es de naturaleza cualitativa y se sitúa en el abordaje autobiográfico. Como dispositivo de recogida de información, se utilizaron entrevistas narrativas, realizadas individualmente con cada participante. Los resultados evidenciaron que el aprendizaje experiencial se caracterizó como una producción de saberes que se produjeron a partir de vivencias de los profesores en el cotidiano escolar. Las narrativas de los profesores nos revelan que es en la escuela, en el contexto del trabajo pedagógico y educativo que muchos profesores logran aprendizajes sobre el ser profesor y, en esa condición, construyen modos de comprensión de sí y de la profesión, luego evidenciando el desarrollo de la identidad docente.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial. Cotidiano escolar. Docencia.

1 INTRODUÇÃO

O exercício profissional da docência se constitui, no cotidiano da escola básica, pelas relações interpessoais que se estabelecem no contexto de experiências formativas, as quais se produzem nas vivências com as práticas e se revelam narrativamente como modo de desenvolvimento de ações e saberes que se logram no chão da escola. Segundo Nóvoa (1995), o professor aprende a realizar a docência a partir da entrada na profissão, momento em que passa a conviver e a desenvolver as práticas organizativas do trabalho docente. É, portanto, na escola, no contexto do trabalho educativo, que muitos professores revelam lograr aprendizagens sobre o ser professor e, neste movimento, constituem modos de compreensão de si e da profissão, o que possibilita, de algum modo, o desenvolvimento da identidade docente.

No contexto do trabalho docente na Educação Básica, sobretudo, as vivências e experiências formativas são singulares, na medida em que as práticas educativas se constituem numa trama que considera o imprevisível, o contextual e as situacionalidades como elementos que atravessam os saberes e as práticas educativas. Tornam-se únicas e, ao mesmo tempo, diversas no que tange aos significados que possibilitam ao professor perceber sua prática, proporcionando compreendê-la nas travessias formativas que a profissão lhe possibilita desenvolver.

No presente trabalho, assumimos uma concepção de vivência que a distingue de experiência, mas que mantém com esta uma relação de contiguidade. Assim, as vivências referem-se ao que é vivido pelos professores em seu processo de formação e de atuação na escola, considerando o dia a dia das atividades que desenvolvem. Ter vivências significa uma condição de reconhecimento de que o sujeito tem se envolvido rotineiramente em ações, situações, práticas, saberes, etc. Trata-se de um processo que evidencia saberes que são construídos cumulativamente pela inserção dos sujeitos nos contextos em que atuam cotidianamente em uma determinada situação, profissão, formação, etc. (SILVA, 2017). Já a experiência é tida como resultado de várias vivências, mas que se singulariza pelo ápice de um determinado acontecimento ou momento formativo. A experiência é o que acontece com o sujeito, aquilo que o toca, o que o move a refletir sobre essa experiência, que é marcada pela singularidade, pois a experiência de um não pode ser

a experiência do outro, na medida em que cada experiência é desenvolvida na subjetividade do sujeito (LARROSA, 2002). A experiência de um não é a experiência do outro, pois o acontecimento que toca um, toca o outro de modo diferente, de forma que a intensidade e os efeitos são distintos, pois as sensações, emoções, sentimentos oriundos das experiências se singularizam para cada pessoa de modo peculiar, marcando uma centralidade subjetiva da experiência que se singulariza na narrativa de cada pessoa, que relata sobre a experiência obtida pelas vivências da profissão, do cotidiano da escola, da formação, etc. É dessa distinção que concebemos que as aprendizagens são vivenciadas nos cotidianos da profissão e produzem-se de modo experiencial, como acontecimentos que se insurgem daquilo que toca, que move, que acontece com um determinado professor pelas vivências que ele tem produzido no exercício da docência, foco central deste estudo.

Motivados a pensar sobre as aprendizagens da docência no contexto do exercício profissional, este trabalho emerge de alguns questionamentos sobre como os professores, narrativamente, revelam seus saberes, suas aprendizagens experienciais no contexto do desenvolvimento do trabalho educativo na Educação Básica. Assim, o estudo se desenvolve a partir das seguintes questões de pesquisa: como os professores narram suas aprendizagens no cotidiano da profissão? Que saberes são construídos na relação interpessoal com os estudantes e com os demais professores da escola? Como a autonomia pedagógica e o desenvolvimento da identidade docente são analisados a partir das histórias de formação e de profissão dos professores?

Neste sentido, o trabalho visa compreender como a formação e o cotidiano do exercício profissional são determinantes para a produção de saberes e competências educativas de professores. Nesta lógica argumentativa, o presente artigo traz para o debate as questões do cotidiano escolar, como forma de analisar a docência e sua tessitura a partir das experiências de professores que estão ensinando na escola básica. Em outras palavras, o trabalho se constitui como uma forma de compreender como o cotidiano escolar relaciona-se com a produção de experiências e de práticas educativas, bem como de que forma os saberes da docência se constituem a partir dessa trama.

2 NAS TRILHAS METODOLÓGICAS: REVELANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O estudo se inscreve na abordagem qualitativa, por ser uma metodologia que se caracteriza pela compreensão dos fenômenos, que geralmente são as ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, como é o caso do estudo em tela, que se desenvolve a partir das compreensões que quatro professoras elaboram em torno de sua atuação profissional na docência na Educação Básica. Nesta abordagem, o pesquisador tem por prática analisar os dados, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da pesquisa, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. A pesquisa qualitativa surgiu na antropologia de maneira mais ou menos naturalística e, na sua tradição antropológica, ficou conhecida como investigação etnográfica.

Dentre alguns métodos que desenvolvem a abordagem qualitativa, está o (auto)biográfico, que se volta para a compreensão da narratividade que os sujeitos

elaboram sobre si nos diferentes contextos de vida, formaçao e atuacao profissional. Neste sentido,

O trabalho com a pesquisa (auto)biografica possibilita o conhecimento de si, traduzido nos percursos pessoais e profissionais de cada sujeito. Esta opcao teorico-metodologica delinea-se tambem como uma pratica formativa em que as experiencias pedagogicas do coletivo sao tomadas como dispositivos de investigacao-acao-formacao, revelando o fazer cotidiano da docencia nas diferentes temporalidades que compoem a narrativa. (RIOS, 2014, p. 273).

Nesta compreensao, o trabalho com a abordagem (auto)biografica favorece o conhecimento de si, possibilitando que os sujeitos que narram suas historias de vida, formacao e profissao produzam novos sentidos para suas narrativas, revelando as experiencias que se insurgem das praticas formativas e profissionais no interior da escola, tecidas nas tramas do cotidiano do exercicio profissional. Eis, portanto, um metodo de pesquisa em educacao que traz o sujeito, suas experiencias, sua historia de vida e de formacao para a centralidade significativa de sua propria existencia. O sujeito e autor de sua narrativa, de sua forma de pensar; e ele quem constrói os sentidos daquilo que narra e do que pensa sobre si.

A abordagem (auto)biografica esta diretamente relacionada a uma concepcao de educacao construida ao longo da vida de um sujeito, valorizando o seu processo de formacao e os sentidos que se constroem pelas trajetorias de formacao. Assim, "As narrativas (auto)biograficas nao sao, apenas, descricoes ou interpretacoes de acontecimentos pessoais, mas constituem uma acao social por meio da qual o individuo retotaliza sua trajetoria de vida e sua interacao com o social." (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

Ainda que a trajetoria de um sujeito possa ser determinada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros sao, em grande parte, imprevisiveis, o que da sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento em que o proprio sujeito que narra atribui um novo sentido a experiencia vivida. Isso sugere que nao se pode antecipar qual o peso que as experiencias terao durante a trajetoria de cada sujeito, principalmente por nao haver condicoes de saber como as experiencias sao tomadas pelo sujeito, salvo pela producao de sua propria narrativa, momento em que se volta para si e, por meio dela, reconstrói o vivido em um novo tempo.

Nesta logica, a abordagem (auto)biografica possibilita ao sujeito o conhecimento de si, fundamentando-se em um modelo epistemologico concebido a partir da producao de narrativas que, entre outros papéis, tem a funcao de reconstruir o momento ja vivido em um outro tempo e dimensao estrutural, que ja nao e mais a vivida, e sim a narrada. Segundo Josso (2004), a abordagem do metodo (auto)biografico assinala um processo de mudanca de perspectiva do pesquisador por meio do apuramento de metodologias de investigacao-acao-formacao, articuladas a construcao de uma historia de vida. Além disso, demarca a contribuicao de um conhecimento que abrange a formacao e a autoformacao, elucidando as caracteristicas de um publico especifico.

E neste sentido que a vida em si e uma aventura. Importa, e muito, para os que trabalham com o metodo se as vivencias podem ou nao se transformar em

autoconsciência. Em outras palavras, passar pela reflexão, pela elaboração, pela interpretação. Essa interpretação está necessariamente articulada com uma temporalidade. Segundo Eriben (1996, p. 73),

A essência do método biográfico consiste, mais precisamente, em investigar a forma como a autoconsciência de terceiros é empregada para produzir sua própria autoformação. O sujeito humano pode interpretar a si mesmo somente através da ação de interpretar os sinais captados no mundo que o circunda. Não existe qualquer noção de si mesmo ou de identidade que seja transmitida geneticamente. Estamos unidos ao passado e ao futuro, visto que é uma característica constitutiva da mente humana possuir uma memória e a capacidade de projeção. Assim, o passado está sempre necessariamente ligado a um futuro e, quando este chegar, o passado já estará - desta mesma forma - ligado a um outro novo futuro.

Isso sugere que o método (auto)biográfico possui um aspecto intrarreflexivo que o pesquisador deve levar em conta. Nessa perspectiva, a opção metodológica se justifica neste trabalho, entre outras questões, por permitir compreender como a formação e o cotidiano do exercício profissional são determinantes para a produção de saberes e competências educativas de professores participantes do estudo. Nesse objetivo, há uma dimensão de pesquisa que se insurge na lógica de uma epistemologia do conhecimento que aponta para a validação do que o próprio sujeito constrói sobre si quando narra e, por meio dessa ação, revela as tessituras das experiências que produz a partir da sua interação com o outro e com as práticas de formação e de atuação profissional.

Por se constituir numa base fenomenológica que se ancora nas subjetividades do ser, evidencia-se uma valorização crescente da abordagem (auto)biográfica no campo de estudos em educação, em virtude da necessidade de permitir aos próprios docentes que revelem e construam os sentidos sobre o que fazem no contexto do seu trabalho educativo. Assim, como mostra Ferrarotti (1988), esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, “[...] impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual.” (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

Nessa perspectiva, e segundo esse mesmo autor, a abordagem (auto)biográfica apresenta-se como alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. Assim, no cenário do cotidiano da escola, cada professor participante desta pesquisa vivenciou ações do dia a dia que foram mapeadas, compreendidas e interpretadas, de modo a perceber como a docência foi se constituindo nas experiências produzidas no cotidiano da escola e da prática do fazer docente, que vão além das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Nesta dinâmica, o estudo se desenvolveu com quatro professores do Ensino Fundamental que atuam na rede municipal de ensino, no município de Salvador (BA). O dispositivo foi a entrevista narrativa, que se configura na abordagem (auto)

biogrfica como um dispositivo que permite depreender os saberes que os professores construram ao longo de suas trajetrias profissionais e de formao com os pares. A entrevista narrativa caracteriza-se por constituir uma narrativa que se desenvolve livremente pelo sujeito que narra, considerando os fatos de maior relevncia que os professores elegem para demarcar e caracterizar as experincias vividas no cotidiano do exerccio profissional. Assim, as narrativas compuseram um banco de dados sobre os saberes, vivncias e experincias que cada docente produziu ao tratar das tessituras de sua atuao profissional na escola.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com o objetivo de mapear situaes sobre suas aprendizagens no cotidiano da profisso, revelando como o prprio trabalho na escola se torna um espao de formao. De igual modo, as narrativas visavam evidenciar os saberes dos professores logrados na relao interpessoal com os colegas, bem como com os estudantes, alm de revelar como constituída a autonomia pedaggica e os processos identitrios docentes a partir das histrias, vivncias e experincias que cada um produz quando analisa seu percurso profissional e o narra.

3 DA FORMAO À PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS NO CHÃO DA ESCOLA

Acreditamos que, alm da escolha pessoal de cada um para entrar na profisso docente, deve vir atrelado a isso um investimento na formao inicial e continuada para vencer os desafios da educao. Sobre a formao inicial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, estabelece, no seu artigo 62, que

A formao de docentes para atuar na educao bsica far-se-á em nvel superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formao mnima para o exerccio do magistrio na educao infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nvel mdio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 1).

Observa-se que a legislao federal assegura aos docentes a formao inicial para atuao na Educao Bsica. Em cumprimento à determinao legal, algumas aes j foram implementadas, a saber: a criao dos Institutos Superiores de Educao (ISE) como lugar de formao, que podem ser integrados ou isolados de universidades; a criao do Curso Normal Superior para Formao dos Professores em Nvel Mdio, que atuarão na Educao Infantil e primeiras sries do Ensino Fundamental; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formao de Professores da Educao Bsica; o Sistema Nacional de Certificao e Formao Continuada de Professores e a Resoluo CNE/CP n.º 1/2006 (SCHEIBE, 2003). Todavia, importante destacar que nem sempre o que a lei determina cumprido pelo poder pblico. Assim sendo, no sempre que os direitos dos docentes so assegurados. Ademais, importante ressaltar que, no contexto do trabalho dos professores, as aprendizagens da docncia emergem, tambm, das experincias cotidianas e das relaes interpessoais que so estabelecidas pelos professores na escola, sobretudo com os estudantes.

A docência é um ato formado por desafios, aprendizagens experienciais, resistências, erros, acertos, frustrações e também êxito, no qual cabe ao professor buscar meios de ancorar-se na ciência da educação, mas também nos elementos do cotidiano docente, considerando todos os procedimentos e experiências do ponto de vista teórico-metodológico. Isso significa que a formação é também lograda nos contextos da cotidianidade da docência, *locus* de produção de experiências que são significadas e ressignificadas pelos modos de fazer e de desenvolver o trabalho educativo com e para o outro. Portanto, formar o docente para ensinar implica diretamente criar condições para produção de experiências e vivências que propiciem ao docente refletir sobre o próprio ensino, estabelecendo uma efetiva relação entre teoria e prática.

Dessa a forma, a docência vai se caracterizado e confrontando com os vários projetos educacionais, com a sua formação inicial, com sua história de vida, com as práticas pedagógicas e educativas, experiências, conversas em sala dos professores, participação em grupos de estudos. Nessa perspectiva, podemos confirmar isso com a narrativa da professora Lúcia:

Como docente aprendi muito com os colegas e professores do magistério, pra mim foi fundamental além, claro, dos exemplos que vivenciei em casa com minha família composta por professores; então posso dizer que tenho uma matriz referencial muito forte dentro da educação. Minha docência sempre foi baseada em exemplos, sempre gostei disso, lia para que meus alunos lessem, chegava cedo para mostrar meus alunos a importância da pontualidade. Era cordial para mostrar a eles que isso também faz parte da educação. A minha prática e minha docência se mistura com minha história na casa de minha avó, com as aprendizagens adquiridas em formação, com trocas com meus alunos, em reunião na escola, que é um lugar importante para isso, mas nada melhor que nossas reflexões sobre a prática e um bom coordenador pedagógico que nos ajude a ver e refletir nosso dia a dia enquanto docente. (Lúcia, entrevista narrativa, 2018).

A professora Lúcia, ao narrar suas vivências no contexto da docência, evidencia experiências que demarcam o convívio com outros sujeitos como espaço de construção de saberes e fazeres da profissão, que se situam em determinados padrões comportamentais. Assim, o contato com professores em sua família bem como as aprendizagens inter-relacionais com os colegas na escola promovem em Lúcia um modo peculiar de conceber a profissão no conjunto de saberes e comportamentos que promovem o surgimento de uma prática educativa que tem funcionalidade a partir da relação que estabelece com o outro, consigo mesma e com as experiências logradas no contexto da formação e do cotidiano escolar. Neste sentido, a narrativa explicita elementos que nos permite perceber que para Lúcia a docência é construída nas relações que se processam no cotidiano a partir do exercício de uma prática pedagógica dinâmica, que se faz no movimento de ação, reflexão e ação. Ainda traz um dado importante que nos leva a refletir sobre uma docência baseada no exemplo.

Destacamos os sentidos produzidos por essa professora no processo da sua docência, numa perspectiva compreensiva da enunciação, que, de acordo com Fontana (2006, p. 234), é entendida como

[...] um processo que apreende a singularidade que é produzida nas relações sociais multideterminadas, produzindo conhecimento sobre o real a partir de pontos de vista diferentes e em confronto nas dinâmicas intersubjetivas, em suas condições históricas imediatas e mais amplas, entendendo-as não como unidades isoladas de sentido, mas como elos na corrente de significações culturalmente produzidas.

Neste sentido, a experiência é o resultado do processo de aprendizagem que Lúcia logra quando se coloca na condição de relacionar-se com familiares professores e com alunos na perspectiva de produzir novos conhecimentos a partir dos pontos de vista que passa a adotar para fazer a sua docência. O gosto pela ação didático-metodológica de ler para os estudantes, a fim de estimulá-los igualmente a ler, sugere que Lúcia produz um conhecimento sobre a leitura e sua relevância no ambiente escolar, parametrizado pelo real. A narrativa da docente revela um modo peculiar que a professora desenvolve, originado por um elo culturalmente produzido pela relação que estabelece com o outro. Assim, as relações intersubjetivas que se constituem no cotidiano da docência são elementos fundantes para a produção de saberes e de novas formas de desenvolver o trabalho educativo com os estudantes na escola básica.

Essas vivências vão construindo, experiencialmente, a docência que a docente pratica na Educação Básica. Nessa perspectiva, podemos pensar na valorização de uma docência reflexiva, tendo um olhar para a docência pessoal - uma docência que se aprende no dia a dia, com seus saberes e experiências construídas ao longo do percurso, com a família, no sindicato, no partido político, na igreja, etc. A docência profissional que domina saberes, práticas e teorias, produzindo significados e transformando pedagogicamente esses saberes em práticas pedagógicas e educativas. A docência organizacional possibilita a realização de projetos educacionais muitas vezes no esforço de adaptação à natureza empírica dos projetos e programas que chegam à escola e que, em algumas situações, tornam a docência burocratizada. No contexto desse tipo de docência, é comum que especialistas que atuam em secretarias e órgãos colegiados do Ministério de Educação encaminhem às escolas, por meio de programas, e até mesmo por decretos, decisões que dão origem a projetos que os professores executam, mas que são definidos, estruturados e idealizados por outros.

Nesse sentido, Cunha *et al.* (2005) afirmam que essa divisão de quem decide e quem executa acaba sendo o principal efeito corrosivo da burocratização, provocando importantes efeitos na desprofissionalização dos professores. Isso ocorre porque os projetos, além de não serem elaborados pelos professores, não refletem as necessidades educacionais que o professor percebe e vivencia na escola.

Esses tipos de docência que apresentamos não são vistos separadamente. Eles se entrecruzam na prática e se tornam uma docência que exige reflexão e predisposição para aprender a partir também de um questionamento crítico sobre a intervenção no exercício que faz do profissional da educação alguém em contínua formação, procurando desenvolver esses aspectos da docência.

Muitos desafios se apresentam no campo educacional, sobretudo quando se abordam as questões relativas à docência. Um deles é a formação inicial de professores, que vem sendo problematizada pelo professor no momento em que narra e diz de sua pouca habilidade para o exercício da profissão, atribuindo à formação

inicial pouco valor preparatório para a docência. Nas narrativas, é comum percebermos como os professores revelam dificuldades quando falam do início da carreira, uma vez que eles se sentem inseguros diante da realidade escolar, que, muitas vezes, é marcada por questões do cotidiano escolar não vivenciadas na formação inicial. Isso tem se evidenciado como um problema na formação que aponta para o caso dos estágios curriculares, uma vez que eles pouco dão condições de o professor vivenciar o cotidiano da profissão.

Nesse contexto, o professor que inicia a sua docência mostra certa dificuldade no que tange ao exercício da profissão, pois a formação inicial não possibilita a aprendizagem da docência conforme a complexidade da profissão, bem como desconsidera as questões inerentes ao cotidiano da escola, as quais nem sempre são vistas e apreendidas durante o processo de formação dos professores. No entanto, é preciso considerar que a formação é necessária e ganha potência quando é associada às questões da vivência escolar, desenvolvida antes mesmo da realização da formação. A esse respeito, a narrativa da professora Juliana mostra que ela iniciou a docência antes da formação e que fazia o que sabia. Apenas com a formação é que ela vai evidenciando como sua prática ganha novas formas e revela o lugar da aprendizagem a partir do cotidiano. Assim a professora nos conta o seguinte:

Olha, a minha docência começou muito cedo, antes mesmo da minha formação, trabalhava com alunos da zona rural, não tinha acompanhamento, eu fazia o que eu sabia: que era ensinar a ler e a escrever. E assim todos os dias meu trabalho era feito. Com o curso de magistério, deu para melhorar a minha prática, porque eu já estava tendo algumas orientações. Minha prática foi melhorando, se ajustando com a realidade de meus alunos. Fiz Pedagogia e fui me habilitando e podendo repensar minha prática, tornando-a mais reflexiva, agora já tinha elementos para refletir minha prática. Foi fácil pra mim porque eu já estava em sala de aula. Lembro-me das angústias de minhas colegas que não tinham experiência em sala de aula. Minha docência vai se construindo cotidianamente, com minha experiência, com as trocas dos colegas, com meus alunos e alunas. Mas a nossa formação é muito tímida, a gente começa com a cara e a coragem. Pra mim, foi mais fácil porque eu já tinha a prática. (Juliana, entrevista narrativa, 2018).

Ao abordar a contribuição da formação para a melhoria da prática, Juliana evidencia que o cotidiano da escola, das práticas, dos fazeres são elementos fundantes para que ela possa lograr outras formas de fazer a docência. A formação inicial é o processo condutor de reflexão da prática, que ela passa a fazer ao questionar e pôr em evidência o que ela fazia antes da formação. Assim, o curso de magistério, e posteriormente o curso de Pedagogia, são a base para que a professora inicie um processo de problematização de sua docência, buscando, assim, entender o papel da experiência empírica que já desenvolvia anteriormente. Essa condição mostra que a formação inicial tem distintos efeitos quando se considera a situação de professores que se formam, mas que não vivenciaram a sala de aula. Em sua narrativa, Juliana descreve a sensação das colegas diante do desafio da docência como sendo uma sensação de angústia, parametrizada pelo não saber fazer, pelo desconhecimento das situações cotidianas que são determinantes para

que o professor, como assegura Juliana, se sinta mais confiante na aprendizagem que consolidou, por já estar, antes da realização dos cursos de formação inicial, atuando em sala de aula.

Os saberes que a professora produz sobre a docência, quando considera a formação e a vivência experiencial docente, revela a pluralidade de que se revestem esses saberes. Ao analisarmos a narrativa, percebemos que os saberes que Juliana revela advêm de um composto variado que compreende conhecimentos, experiências e vivências que ela logrou no contexto das atividades da docência desenvolvida na escola básica. Segundo o que assevera Tardif (2002), essas aprendizagens sugerem uma compreensão de que a formação e a vivência cotidiana são heterogêneas e plurais por serem constituídas dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência.

A narrativa da professora Juliana evidencia a construção de saberes que emergem da interseção dos que se originam da formação e também das práticas cotidianas na escola básica. Assim, a docente pontua elementos importantes que podemos destacar como basilares para o desenvolvimento de sua aprendizagem docente. É neste contexto que vimos aflorar a ideia de que ela já tinha uma prática em sala de aula e como essa formação pôde contribuir com sua docência. A narrativa mostra como ela conseguiu realizar o movimento ação/reflexão, o que não acontece com as colegas, porque não tinham uma prática escolar, portanto tinham dificuldades de aliar a aprendizagem da formação com as vivências da sala de aula. Apenas a formação não lhe dava a oportunidade de discutir a relação sala e as aprendizagens da formação. É por conta disso que percebe nas colegas as angústias do não saber como desenvolver as aprendizagens logradas na formação. Preparar o docente para atuar em uma sala de aula implica, diretamente, prepará-lo para fazer uma reflexão sobre o próprio ensino, sobre sua prática, estabelecendo uma efetiva relação entre teoria e prática.

Dessa forma, com uma formação desconectada das experiências cotidianas da escola, o professor vai construindo sua docência errando, acertando, ouvindo colegas mais experientes, participando de reuniões na escola e fora dela, buscando apoio e experimentando o exercício da docência. Tudo isso marca o processo inicial da docência. Para Huberman (1995), a entrada na docência é marcada pelo aspecto da sobrevivência e da descoberta. A sobrevivência, a nosso ver, seria enfrentar todas as dificuldades da sala de aula, os desafios da docência para poder seguir vivo na jornada. Se assim não for, poderá vir a desistência da profissão, não havendo sobrevivência diante da complexa realidade de uma sala de aula. A descoberta aqui é entendida como o enfretamento diante das dificuldades, a busca pela condição de vivenciar o ambiente escolar, reconhecer as dificuldades e, também, estar sempre disposto a estudar, construindo seus saberes nas experiências cotidianas das práticas pedagógicas e educativas, assumindo-se como construtor de sua profissionalidade.

Acreditamos que é nessa dinâmica de fazer e refazer suas práticas, sua relação com os estudantes, com os colegas, com o grupo gestor que vai acontecendo o movimento da docência. Como afirma Silva (2017, p. 165),

A docência é fruto de relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão na escola e que fazem parte do seu cotidiano. A compre-

ensão crítica que o professor desenvolve leva em consideração a dinâmica do seu trabalho pedagógico na escola, bem como o contexto relacional estabelecido com os alunos. Tal contexto faz brotar a consciência do que fazer e como fazer, tendo sempre em vista a ideia de consagrar o êxito.

A escola como ambiente formador também passa a ser corresponsável por essa docência, possibilitando ao professor a produção de conhecimentos experienciais que são vivenciais – tácitos e teóricos – e que precisam ser trabalhados e valorizados pela escola e pelo órgão central para que esses conhecimentos voltem para a prática e para a docência em sala de aula. Caso contrário, o professor corre o risco de se tornar um burocrata da docência.

Percebemos que o trabalho docente, quando é burocratizado, torna-se um controle das atividades, gerando fichas para preencher, relatórios para fazer, lançamento de dados nos sistemas. Muitas vezes, os próprios professores não sabem para que servem tantas informações e dados. Esse trabalho burocrático não leva em conta o processo experiencial de aprendizagem da docência, tendo um efeito de imposição e promoção de resultados definido por ações externas à escola e ao professor. Cunha *et al.* (2015) trazem reflexões sobre isso. Chamam a atenção para o fato de que o professor é levado principalmente a realizar tarefas pré-determinadas por estruturas superiores. Neste sentido, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e produz uma espécie de colonização. Sem essa autonomia tão defendida na docência como forma de respeito aos saberes, suas experiências e práticas dos docentes, gera-se a sensação de perda de decisões, fato notoriamente preocupante para a profissionalização do professor.

A autonomia, como princípio do trabalho educativo, emerge no contexto das narrativas como forma de valorização dos saberes/fazer dos professores oriundos de práticas e vivências cotidianas na escola e fora dela. Mas, de algum modo, esses saberes são frutos das experiências do sujeito, daquilo que o toca, do que acontece com ele e que, de alguma forma, o agrada. Nesse contexto, a narrativa da professora Karine revela modos de apreensão que evidenciam formas peculiares do fazer docente que se contrapõe a determinações e imposições oriundas de outros que não estão no contexto da escola e que desconhecem o seu cotidiano. Nesse sentido, os projetos soam como forma de determinação de ações que se perpendicularizam burocraticamente, provocando rejeições e pouca valorização de tais práticas. Tal situação é compreendida da leitura da narrativa de Karine, que nos diz o que segue:

Sempre desenvolvi um trabalho muito voltado para as artes; todas as disciplinas, eu envolvia, música, poesia, brincadeiras, etc. Meus alunos gostavam muito. Aprendi na igreja ser essa professora que sou hoje, claro que as formações foram me alimentando. Mas o que vejo hoje são muitos programas, projetos que adentram na escola, invadem nossa sala de aula. Somos praticamente obrigados a engolir. Fichas, relatórios, planilhas, sistema, resultados, etc. Vejo que aos poucos nós professores vamos perdendo a criatividade, porque não tem mais tempo para pensar, já pensaram por nós. O professor executa. Só isso. Tenho saudades das minhas aulas. E isso é preocupante. (Karine, entrevista narrativa, 2018).

A professora apresenta uma preocupação que merece destaque, porque ela percebe o que estamos chamando neste trabalho de burocratização da docência em sua prática e como isso tem trazido prejuízos para a profissão. Os saberes, suas experiências estão sendo abandonados para possibilitar o cumprimento de outros processos educacionais vindos dos órgãos centrais, fato que, pela narrativa da professora, limita sua espontaneidade, a sua livre iniciativa, acabando por incentivar apenas a docência organizacional. Nesta lógica, percebemos que há um desmerecimento do processo criativo do professor, não possibilitando a realização de uma docência profissional - o que ele sabe, o que ele estudou, suas experiências, porque o tempo foi gasto para atender aos programas que adentram a escola, fazendo com que toda a sua dinâmica pedagógica seja prejudicada, e sua autonomia docente, fragilizada.

É preciso que as experiências sejam amplamente valorizadas e que elas possam revelar, como nos diz Karine, momentos de aprendizagens experienciais que se potencializam com o processo de formação. Há de se considerar a autonomia do professor, como nos diz Contreras (2002), que defende o conceito de autonomia evidenciando que este se instaura na superação do fazer instrumental e do profissionalismo docente. Segundo este autor, a verdadeira profissionalização da docência tomaria por base o domínio técnico advindo da formação, tais como habilidades ou repertório de saberes teóricos, por exemplo. No entanto, a autonomia se constitui a partir de uma compreensão da prática educativa como compromisso social, um fenômeno humano, produzido a partir de suas relações experienciais, das quais derivam as relações afetivas, sociais, emocionais e culturais. É dessa dimensão que, segundo Contreras (2002), é impossível separar concepção e execução da prática de ensino. Assim, a formação e as experiências convergem para o fato de se poder aliar as concepções que a formação possibilita com as práticas de ensino que de fato são logradas no cotidiano da escola, *locus* por excelência da produção de saberes e de desenvolvimento de aprendizagens experienciais.

São, portanto, as aprendizagens experienciais, produzidas pelas vivências da professora no cotidiano das atividades da igreja, elementos que tornam o seu trabalho singular e marcam modos próprios de desenvolver a docência. Há um reconhecimento de que as experiências tornam-se constructos mais significativos para a prática docente, na medida em que são elas que devem mover o professor à reflexão sobre seu próprio fazer. Por esta análise, é que entendemos a crítica que a docente faz, ao dizer que outros é que pensam pelos professores, construindo projetos, cartilhas, maneiras outras de dizer aos professores como eles devem fazer o seu trabalho. Perder a criatividade para pensar e aprender com suas próprias experiências emerge como um elemento de quebra da autonomia dos professores e da falta de reconhecimento dos saberes que eles podem produzir quando estão imersos na docência, em vivências que se consolidam como experiências que geram saberes, práticas e modos criativos de desenvolver a docência.

Nessa lógica, Contreras (2002) rememora Tardif (2002) e advoga por saberes da prática, que emergem das experiências da prática desenvolvida no âmbito do trabalho educativo na escola. Assim, para Contreras (2002) e Tardif (2002), tanto quanto os saberes da formação inicial, os saberes da prática, da experiência, da vivência educativa concreta ganham validade e legitimidade como guias

da práxis e definidores do *habitus* da profissão, a que chamamos de tessitura da ação pedagógica.

As especificidades experienciais de cada contexto e a estratégia de ensino que cada docente desenvolve produzem uma experiência que direciona para a possibilidade de tornar esses saberes internos, íntimos, próprios, de modo a permitir uma razão interativa com a experiência que se efetiva nas relações que se produzem na escola. Isso tem a ver com a autonomia dos professores, com os modos peculiares por meio dos quais cada um desenvolve seus saberes, frutos das vivências e das reflexões da prática que se instauram como possibilidades de construção autêntica dos fazeres/saberes dos professores. Nesta seara argumentativa, defende Contreras (2002) que, somente com a autonomia para pôr em jogo esses saberes da prática, o professor poderia desenvolver sua própria compreensão sobre o trabalho que exerce e, se for o caso, criar novos saberes capazes de transformá-lo.

Ao afirmar que pensam pelos professores, Karine nos leva a pensar sobre o lugar da produção de experiências no seio da docência, que deve abrir espaço para que o docente problematize sua prática e encontre, por meio dela, as viabilidades reflexivas de construção dos seus próprios projetos. É desse lugar que a autonomia emerge como uma forma de o professor poder ser criativo, poder abstrair do cotidiano modos e formas de desenvolver estratégias de aprendizagem que revelem o potencial de sua formação aliado com as experiências logradas no contexto da prática escolar. Nessa direção argumentativa, é que percebemos a importância que tem a autonomia dos professores ao levarmos em consideração a complexidade do seu trabalho. É só estando no âmbito do desenvolvimento profissional, no seio da escola, vivenciando seu cotidiano, que os professores tornam-se autoridades por excelência para poderem pensar e estruturar seus próprios projetos educacionais.

Entretanto, a autonomia tem sido posta em xeque, e os professores sentem-se forçados a cumprir as determinações externas dos órgãos colegiados, como as secretarias municipais e estaduais de Educação, deixando de exercitar sua criatividade e inventividade na tessitura da docência. Como consequência, falta aos docentes tempo para pensar e produzir seus projetos e materiais pedagógicos, tendo de abandonar sua autonomia em detrimento do uso de materiais já prontos por terceiros, que muitas vezes refletem pouco a realidade da escola e dos estudantes com quem o professor trabalha.

Cunha *et al.* (2015, p. 10) afirmam o seguinte:

Como não há tempo para pensar e produzir seus processos pedagógicos, para o professor, fica mais fácil lançar mão dos textos já prontos, manuais elaborados e livros didáticos organizados segundo os chamados parâmetros curriculares nacionalmente definidos. Até mesmo porque o governo, com facilidade e autoridade, coloca-os à disposição dos alunos e professores. Assim, como consequência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde autonomia nas decisões de seu campo de trabalho.

Essa afirmação nos preocupa, porque o professor precisa pensar e gerir todo o processo pedagógico junto a seus estudantes e colegas, mas a carga horária de trabalho e as várias demandas que chegam até ele fazem-no ficar impossibilitado de realizar tais ações. É por isso que, muitas vezes, os professores re-

correm ao que jรก estรก pronto, pré-estabelecido. Dessa forma, o processo pedagógico fica prejudicado, e o professor aos poucos vai perdendo a sua for ca, a sua vontade e a sua autonomia. Esse   um processo de desconstru o da profissionalidade, e todos os envolvidos devem ficar atentos para repensar e rever essa forma de estar na docência.

4 AS APRENDIZAGENS E AS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA

Partimos do pressuposto de que a profissão docente   complexa, que pressupõe a necessidade de lidar com múltiplas atribuic es, mas ela   aprendida no cotidiano da escola, na lida do dia a dia com os estudantes, no diálogo com os colegas, nas experiências vividas e ressignificadas e no apoio das forma es inicial e continuada.

A docência exige algumas a es pedagógicas e educativas que muitas vezes não são só aprendidas pelos professores no seu processo formativo acad mico. Além dos processos formativos oficiais, as aprendizagens para a docência são constituídas ao longo da história de vida do professor, no chão da escola, em sua prática pedagógica diária, no diálogo entre professores e estudantes. Essas aprendizagens são produtos das experiências que vêm da interven o pedagógica do professor na sua turma, na escola, na organiza o, no planejamento do trabalho pedagógico e em sua própria história ao longo de sua vida.

Para Pimenta (2002, p. 20), os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das rela es que os docentes obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola. Nesse contexto, acreditamos que a experiência, quando   posta em diálogo com outros docentes, sobretudo para solucionar problemas pedagógicos, tem a possibilidade de ampliar a produ o de projetos que sejam frutos da autonomia docente, além de ampliar os conhecimentos, saberes, pois a prática cotidiana e a troca de experiências permitem outra viabilidade e ajustes pedagógicos, que se fazem necessários e essenciais quando os educadores voltam-se para a resolu o de problemas do cotidiano da sala de aula. Podemos ver isso claramente quando a professora Dalva narra sobre a sua docência:

Minha docência   baseada muito na experiência que tive quando eu dava aula de catequese, tinha forma o com as freiras e elas jรก falavam de Paulo Freire, da experiência dele com a alfabetiza o, da sua luta pela educa o. O trabalho com meus alunos era feito a partir do que o aluno sabia, dessa forma a gente iria construindo o conhecimento junto com eles. Foi uma experiência que levo até hoje para minha sala de aula. A docência, ela vem cheia de desafios, nunca estamos preparados, sempre surge algo que vem nos desafiar, temos que estudar, pesquisar, procurar colegas mais experientes para nos apoiar. (Dalva, entrevista narrativa, 2018).

A narrativa da professora Dalva traz para a discussão a importância da experiência para a docência, sobretudo se considerarmos que por experiência não se advoga um único conceito, uma única concep o. Na narrativa, percebemos que a experiência emerge de duas bases fundamentais que apontam distintas compreensões. Uma no o de experiência se assenta na ideia de saber jรก vivido, saber jรก realizado, logo experienciado.   dessa concep o que Dalva sugere a necessidade

de diálogos com colegas que têm mais experiência na profissão, logo com colegas que têm realizado há mais tempo a docência.

A outra noção que nos parece ser transversal nas narrativas dos sujeitos colaboradores deste estudo evidencia uma lógica de experiência que significa algo que acontece com o sujeito em sua história de vida, formação e profissão. É algo que o toca, que o estimula, a partir dessa experiência, a seguir caminhos e percursos norteados por princípios de coisas vividas. É desse conceito que Dalva relaciona a sua docência a outras ações que ela realizou ao longo da vida, como dar aulas na catequese e construir estratégias de ensino a partir do que os estudantes já sabiam. Na mesma direção, a professora relaciona experiência ao conhecimento de Freire no que tange aos processos de alfabetização; no entanto, o sentido que surge no contexto da narrativa relaciona Freire ao ato educativo de ser um estudioso da alfabetização e fazer o de que gosta, o que o move e o que o marca como grande professor e pesquisador. Assim, a educação toca Freire, acontece com ele, do mesmo modo que toca Dalva e acontece com ela, revelando, nisso, uma ação peculiar de desenvolver a sua docência a partir de aprendizagens experienciais já logradas.

Cada experiência é única e singular, e a narrativa de Dalva nos evidencia isso, pois somente ela sabe o significado de fazer a docência pela inspiração e aprendizagens que logrou quando foi professora da catequese. Nesta ótica, a experiência é única, pessoal e subjetiva. Ela é única, pois não se repete para um mesmo sujeito, muito menos para sujeitos distintos. Pode-se viver uma mesma situação, num mesmo lugar em um mesmo contexto, mas a experiência que cada um constrói é única, exatamente por ter valores, princípios e história de vida peculiar. A história de vida e formação de um nunca é a mesma história de vida e formação do outro, logo as experiências de Dalva também não o são. Larrosa (2002) sugere que aceitemos a noção de que a experiência não é aquilo que acontece, que toca, que se passa, mas sim aquilo que me acontece, me toca e comigo se passa. Isso sugere que a experiência está relacionada com a dimensão pessoal do sujeito, e não necessariamente com o saber fazer algo repetido, ou ainda, por ter experiência, estar preparado para a ação docente.

Nessa lógica, podemos entender o caráter da pessoalidade de uma experiência. Ela toca alguém, acontece com alguém, e ela se passa com alguém, que é um sujeito particular no mundo, que tem a sua identidade construída também na dimensão do pessoal, do particular, do privado. Com os professores, essa noção é uma realidade, pois o que acontece com o docente no cotidiano da escola, nos meandros da sala de aula, apenas ele sabe. É individual, é subjetiva e toca cada um de um jeito. E é dessa perspectiva que podemos entender o caráter da subjetividade de uma experiência. Ela não é dada em uma linearidade e não produz efeitos esperados. Há, como já defendia Heidegger (1987), um elemento de fazer acontecer em nós algo, que se assemelha a uma travessia, um correr o risco de encontrar algo inesperado que não está pronto e acabado. Assim, esse autor nos diz do lugar da subjetividade da produção de uma experiência, concebendo que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que

nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 p. 143).

Ao dizer que fazer uma experiência é o mesmo que nos deixar abordar pelo que nos interpela, pode-se afirmar que o elemento que nos interpela é algo de nossa subjetividade, portanto nos toca, conosco acontece. No caso das professoras colaboradoras do estudo, as experiências de cada uma revelaram modos peculiares e subjetivos de pensarem sobre seus processos formativos, bem como suas aprendizagens experienciais logradas pela vivência na escola. A formação que cada uma obteve possibilitou um desenvolvimento experiencial que evidenciou modos de conceber o valor formativo e como isso potencializou a forma de desenvolver a docência considerando as dimensões do conhecimento prático obtido antes da formação acadêmica.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem experiencial se caracterizou como uma produção de saberes que se produziram a partir de vivências que se dualizam em suas dimensões: uma, que é fruto de aprendizagens anteriores que os professores desenvolveram, as quais foram inspiradoras para determinar as práticas educativas do exercício na profissão; outra, que foi produzida no cotidiano da escola, evidenciada por situações que aconteciam no movimento da atividade docente, sendo marcada por aprendizagens que se desenvolviam na relação com os diferentes agentes da escola, sobretudo com os próprios colegas de trabalho e com os estudantes.

Os percursos formativos e profissionais ganharam uma singularidade na narrativa de cada docente, trazendo à tona os modos de compreensão e vivência do exercício profissional no cotidiano escolar. Elementos da subjetividade de cada um, bem como a apreensão de modos peculiares de ver e lidar com uma determinada situação, foram determinantes para que os docentes pudessem perceber como o cotidiano é relevante no desenvolvimento de processos formativos. Aprender com o outro e com a relação com seus alunos se evidencia como uma viabilidade de singularizar práticas, ações e situações que se insurgem como desafiadoras para cada docente. Assim, as experiências em outras atividades, como aulas na catequese, determinam jeitos, formas e modos de compreensão de como uma professora inicia sua atividade docente e vai reconhecendo que esta traz elementos de suas vivências anteriores.

As narrativas dos professores nos revelam que é na escola, no contexto do trabalho pedagógico e educativo que muitos professores logram aprendizagens sobre o ser professor. É justamente nessa dinâmica que eles constroem modos de compreensão de si e da profissão, o que vem possibilitando, de alguma forma, o desenvolvimento da identidade docente. O trabalho compreendeu que o cotidiano escolar relaciona-se com a produção de experiências e de práticas educativas e que os saberes da docência se constituem a partir dessa trama. Dessa forma, a aprendizagem experiencial no cotidiano da profissão vem acontecendo e contribuindo para a formação na docência.

É nessa formação da docência que diariamente o professor vai se constituindo na profissão docente, podendo ser autoridade educacional em sua sala de aula, tendo autonomia para desenvolver saberes e projetos pedagógicos que irão contribuir para a aprendizagem para os estudantes.

De acordo com Lelis (2010), a docência não se dá de forma linear, mas é construída por um conjunto de determinações sociais que expressam os espaços que foram importantes na constituição das disposições para ensinar. Nesse sentido, podemos afirmar que os docentes são considerados como profissionais que produzem um saber específico sobre o seu trabalho, tendo como ponto de partida o conjunto de conhecimentos oriundos de diferentes espaços de formação, das vivências na escola e da reflexão sobre sua própria prática.

Assim, as entrevistas narrativas se constituíram como relevantes dispositivos de recolha de informações, uma vez que os professores discorreram sobre seus percursos de vida, formação e profissão, sobretudo evidenciando as questões do cotidiano escolar como elementos de compreensão de como a docência vai se constituindo na relação com o outro, com o espaço e com as próprias aprendizagens anteriores. Nesta lógica, o trabalho traz para a cena os sentidos das experiências que os professores constroem no seio da profissão, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias, e das evidências de que a atividade docente se pereniza nos percursos formativos da atividade profissional, tendo, no sujeito e na relação com o outro, modos e formas de gerar aprendizagens e diferentes estratégias de ser professor.

A crítica da perda de autonomia dos professores emerge como um elemento a se pensar na valorização dos saberes experienciais, que precisam constituir-se como possibilidade de que os próprios docentes pensem sobre seus fazeres, gerando criatividade e inventividade para lidar com as questões do cotidiano da docência. Assim, os professores narram que as aprendizagens são frutos das vivências da formação, da vida e da própria atividade educacional que desenvolvem na profissão docente.

A partilha dialógica com colegas professores, bem como com estudantes, que cotidianamente os docentes promovem no seu fazer educativo é marca da produção de saberes experienciais que movem os professores a se constituírem enquanto protagonistas das ações pedagógicas. Quando as práticas e saberes são sugestionados por outros agentes que não os próprios professores, há uma tendência a se refutar essa concepção, que para os docentes elimina a autonomia deles no contexto do desenvolvimento de sua própria profissão. São as histórias de vida, as vivências e experiências constituídas em outros momentos, anteriores à docência, que inspiram os professores a criarem, adaptarem suas práticas educativas. Esses elementos estão na base do processo de constituição identitária dos professores, promovendo uma autonomia pedagógica que ressignifica o ser professor que se efetiva cotidianamente no movimento experiencial da docência, em que as vivências e experiências se tornam elementos contingenciais e elucidativos para a compreensão do ser docente e da autonomia que se gera no exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

- CUNHA, Maria Isabel da. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas. São Paulo: Autores associados, 2005.
- EREBEN, Michael. “*Biografía y autobiografía*”: El significado del método autobiográfico. Semestre sulla condizione adulta e processi formativi. Milano: Edizione Angelo Guerini e Associati, 1996.
- FONTANA, R. A. C. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para os estudos dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Eliseu Clementino (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 238-264.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, Martin. *De camino al habla*. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987. p. 141-194.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- LELIS, I. Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). *Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 188-201.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- SILVA, Fabício Oliveira da. *Formação docente no PIBID: temporalidade, trajetórias e constituição identitária*. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 27 set. 2018

Aceito em: 24 jan. 2019